

Актуальность проблемы создания ЭУМК, при работе с которым формируется система знаний, обусловлена рядом противоречий:

- между возросшими требованиями общества к уровню образования, связанными с обновлением образования в соответствии с потребностями рынка труда, требованиями к профессиональной подготовке специалиста, и уровнем профессиональной подготовки выпускников;
- между наличием большого числа разнообразных программных продуктов, служащих целям обучения, и отсутствием научно обоснованных компьютерных программ, служащих формированию системы знаний.

В статье рассматриваются вопросы использования электронных учебных методических комплексов (ЭУМК) в преподавании информатики, а также анализируются возможности их применения в самостоятельной работе студентов.

Клейман Э.И.

УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ — ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Из года в год в мире растет интерес к образованию, от него зависит прорыв, лидерство в экономической, культурной и научной жизни. Образование в XXI веке становится не просто средством передачи традиционных ценностей и моделей уже существующих социальных структур, а агентом социальных изменений, продвигая новые знания, новые ценности и новые пути улучшения условий человеческой жизни.

Образование перестало быть исключительной областью меньшинства избранных индивидуумов. Его двери теперь открыты для большинства населения во всем мире. Демократическая идеология заменяет прежний элитарный менталитет.

В прошлом, учение рассматривалось как занятие для детей и молодежи, и не соответствующим занятием для взрослых, так как считалось, что взрослые должны работать. Образование больше не рассматривается только как средство подготовки людей для рабочих мест или для приобретения профессий. Сегодня признано, что образование — это пожизненный процесс и что образовательные

системы должны обеспечить возможности для запросов и исследований в любой стадии человеческого развития.

Деятельность, связанная с обучением и изучением больше не сосредоточена исключительно на том, что называется формальным образованием — то есть программами, изучаемыми в пределах образовательных систем, и они больше не ограничены только учебной аудиторией. Вместо этого, образование использует теперь различные режимы работы, которые распространяют возможности обучения повсюду, как внутри конкретного сообщества, так и даже вне национальных границ. Курсы продолженного образования для взрослых во всем мире обеспечивают возможности для культурного развития, персонального роста или получения специальных знаний или профессий в специфических областях знания.

Формулируя цель образования на начало нового тысячелетия, ЮНЕСКО, как международное сообщество, работающее в сфере образования, выделило четыре составляющие обучения:

- учиться получать знания (learning to know);
- учиться применять эти знания (learning to do);
- учиться жить вместе (learning to live together);
- учиться быть личностью, несущей ответственность за общие судьбы (learning to be).

За этими словами, которые формулируют цели и смысл образования, стоит новая понятийная система, где вместо привычной формулировки цели — изучать предмет, нормой становится глагол «учиться», подчеркивающий, что под влиянием добываемых знаний меняется сама модель поведения человека.

Студент учится добывать, обрабатывать знания из книги, учебника. Первая составляющая — использовать их путем выработки умений, навыков, стратегий; вторая составляющая — уметь их использовать; третья — учиться жить вместе, то есть общаться; она предполагает применение коммуникативной методики обучения, которая сегодня оперирует такими компонентами общения, как речевой, социальной и культурной; четвертая составляющая определяет психолого-педагогический аспект обучения, она нацелена на то, чтобы помочь обучаемым осознать себя как личность, сформировать адекватную самооценку, воспитать в себе толерантность, уважение к другим людям, другой культуре, языку, обычаям, ценностям.

Все четыре составляющие призваны научить человека учиться, выработать систему универсальных учебных умений, которые и являются основой интеграции всех предметов, а, в конечном итоге,

непрерывного, развивающего обучения. В таком случае задача преподавателя — помочь учащимся научиться.

Проблеме формирования учебной деятельности, умения учиться, самостоятельной работе учащегося как форме организации его учебной деятельности в отечественной педагогической и психологической науке традиционно уделялось большое внимание (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, П.И. Пидкасистый, В.Д. Шадриков и др.).

Сейчас практически решается вопрос о том, как следует организовывать обучение, чтобы студенты (обучающиеся) находились в центре этого процесса.

В этом плане приоритетными стали следующие четыре принципа:

- принцип личностно-ориентированного обучения;
- принцип деятельностного обучения;
- принцип коммуникативного обучения;
- принцип когнитивного обучения — при сохранении общедидактических положений.

Личностно-ориентированное обучение определяет познавательный потенциал личности, то есть объем и качество информации, которой она владеет, и набор психологических качеств, обеспечивающих продуктивность познавательной деятельности. Это и ее морально-нравственный потенциал, обусловленный этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями, которые реализуются в мироощущении, мировоззрении, мироустремлении. Сюда же входит творческий потенциал, определяемый набором стратегий, мерой их реализации в определенной сфере общения и деятельности, и коммуникативный потенциал, обусловленный уровнем содержания и потребностью в прекрасном и способах ее удовлетворения. Развитие личности происходит во взаимодействии форм общения, познания, совместной деятельности — как на занятиях, так и вне непосредственно учебной деятельности. Подобный личностно-ориентированный подход обеспечивает формирование сознательного отношения к предмету, создает и поддерживает интерес и уважение к человеку как к представителю культуры.

Деятельностно-ориентированное обучение связано с определенной организацией процесса обучения: преподаватель должен управлять деятельностью студента при решении той или иной задачи. Оно задает также схему взаимодействия преподавателя и студентов как равноправных сотрудников, предполагая наряду с этим возможность работы в группе. Деятельностный подход обеспечива-

ет развитие потребности в практическом использовании знаний как средстве профессиональной деятельности и познания.

Когнитивно-ориентированный подход формирует и развивает общеучебные умения, позволяющие устанавливать межпредметные связи; он создает основу для развивающего обучения. То же касается формирования познавательных (когнитивных) стратегий, позволяющих успешно осуществлять учебную деятельность, а также развивать социальные стратегии; типа общения в учебной деятельности; формирования и развития интереса к обучению через интересный, новый, оригинальный учебный материал; развития навыков самообразования, оценивания, самооценки.

Но если на теоретическом уровне основные направления совершенствования умений учиться достаточно разработаны, то на практике мы наблюдаем иную картину.

«Научить учиться» — такая задача решается и при подготовке ребенка к школе, и при переходе его в основную школу, и при поступлении в вуз, и в ходе профессионального образования. В то же время многолетние наблюдения показывают, что большинство выпускников общеобразовательных школ, даже тех, кто довольно успешно выдерживают вступительные испытания в вузы, неизбежно сталкиваются с проблемами, обусловленными недостаточной сформированностью познавательных, практических, организационно-оценочных умений и учебно-значимых качеств личности.

Причина этого заключается в том, что в большинстве учебных ситуаций вопросы самостоятельной учебной деятельности учащихся решаются путем организации «внешнего» воздействия на обучаемого с позиции преподавателя или пособия в режиме преимущественно жесткого управления. Такая система организации изучения общеобразовательных предметов в условиях самостоятельной учебной деятельности реализует структурно-операциональный подход к учебно-познавательной деятельности и образовательную модель, ориентированную на учителя как ведущего субъекта образовательного процесса. Эта модель разрабатывалась в течение предыдущих десятилетий в отечественной дидактике. Несмотря на то, что в рамках данной парадигмы декларируется важность развития активности учащегося, его творческой самостоятельности, умения учиться, учащийся практически остается несвободным и не принимает на себя ответственности за процесс и продукт образовательной деятельности. В результате приобретенные знания и умения в большинстве своем остаются отчужденными, не присвоенными учеником, и он оказывается в положении так называемой «выученной беспомощности».

Таблица 4

Сравнение типов организации учебного процесса

Авторитарный [1]	Демократический [2]
Акцент на учебный материал, усвоение информации одной для всех	Акцент на умении учиться
Учение как продукт	Учение как процесс
Иерархическая и авторитарная структура. Вознаграждается конформизм, наказывается сопротивление	Ученики и учителя рассматривают друг друга как людей, а не как роли
Относительно жесткая структура, предписанная программа	Гибкая структура, изменяемые стартовые точки, разнообразный учебный опыт
Приоритет выполнения задания	Приоритет самооценки как условия успешного учения
Акцент на внешний мир, объективные данные	Использование собственного опыта детей как контекста учения
Не приветствуются предположения и гипотезы	Мышление в вариантах приветствуется как часть творческого процесса
Образование рассматривается как обязанность	Образование рассматривается как непрерывный процесс, не концентрированный в вузе
Учитель рассматривается как инструктор и передатчик знаний	Учитель и учащиеся как партнеры

Суть существующего противоречия может быть представлена при сопоставлении двух типов организации образовательного процесса — авторитарном и демократическом (табл. 4).

Демократические подходы к организации образовательного процесса связаны с новыми требованиями к результатам обучения и предполагают направленность на формирование ключевых компетентностей как основного результата обучения.

Актуальным для нас является утверждение о том, что при компетентностном подходе «учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения».

Идеи модернизации образования на компетентностной основе активно обсуждаются и разрабатываются в научных кругах В.А. Болотовым, Е.Н. Бондаревской, А.Н. Дахиным, Э.М. Днепровым, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, В.А. Кальней, С.В. Кульневичем, О.Е. Лебедевым, Е.А. Ленской, А.А. Пинским, В.В. Сериковым,

А.П. Тряпициной, И.Д. Фруминим, В.Д. Шадриковым, С.Е. Шишовым, А.В. Хуторским, Б.Д. Элькониным и др.

При этом даются следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы;
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций;
- компетентность представляется радикальным средством модернизации;
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла;
- компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые очевидным образом влияют на возможности применения компетентностного подхода (проблема учебника, проблема государственного стандарта, проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности и др.), именно компетентностный подход представляется наиболее перспективным и плодотворным, т. к. более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, а обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, подготовка в области информационных технологий и др.

Можно опереться на некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и мета- предметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логи-

ке, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противостояние против многопредметности, «предметного феодализма» и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне «романтических» установок личностно-ориентированного образования.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

В этом же контексте функционирует и понятие «образовательной компетенции», понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» [12]. В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования: ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания); общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области); предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

В составе ключевых компетенций представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Опираясь на актуальность решения проблемы «научить учиться», понимаемой в широком образовательном контексте ЮНЕСКО, и на методологические основания компетентностного подхода, мы считаем возможным рассматривать учебную компетентность как основную (базовую) для образовательного процесса, где она проявляется и как цель, и как средство, и как результат образования.

Под учебной компетентностью мы понимаем интегральное свойство, позволяющее человеку мотивированно осуществлять любую учебную деятельность, базирующееся на системе ценностей, включающее совокупность следующих компонентов: мотивационного, информационно-деятельностного, рефлексивного.

Мотивационный компонент связан со сформированностью интереса к учебной деятельности и направлен на достижение результатов, значимых на данном этапе для реализации образовательных целей студентов.

Информационно-деятельностный компонент обусловлен уровнем умений студентов анализировать, выбирать, интерпретировать, применять учебную информацию, полученную из одного или нескольких источников в контексте решаемых в процессе учебной деятельности задач.

Рефлексивный компонент способствует осмыслению собственной учебной деятельности, ее результатов в сопоставлении с динамикой собственных достижений и сравнении с результатами других.

В состав учебной компетентности входят обобщенные умения, обладающие свойством широкого переноса. Это умения, которые могут быть использованы при решении широкого круга задач не только в рамках формального обучения, но и в разнообразной практической деятельности.

Понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами европейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.

Следует рассмотреть учебную компетентность в рамках дистанционного профессионального образования. Высшее образование приобретает первостепенное значение, как один из определяющих факторов, влияющих на профессиональное становление человека. Поэтому от качества предлагаемого высшего образования напрямую зависит успешность отдельного человека и в целом позитивное развитие всего общества.

Хотя термин «дистанционное образование» появился сравнительно недавно, принято выделять три поколения такого образования [15]. Средством дистанционного образования «первого поколения» был написанный от руки и печатный материал. Рукописи использовались на протяжении многих столетий. Появление книгопе-

чатания сделало возможным выпуск недорогих учебников. Начиная с середины XIX века, разветвленные железнодорожные системы и быстрые и экономичные государственные почтовые службы позволили осуществлять доставку учебных материалов большому количеству географически рассредоточенных учеников. В дополнение к общедоступным учебникам выпускались ограниченные тиражи специальных учебных пособий, которые могли включать списки необходимой литературы и примерные вопросы, отобранные ведущими обучение по почте инструкторами.

После революции 1917 года дистанционное образование стало развиваться в России. Здесь предлагались различные курсы на самых разных уровнях. В Советском Союзе была разработана особая, «консультационная» модель дистанционного образования, название которой буквально означало «образование без визуального контакта» (заочное образование). К 60-м годам XX столетия в СССР имелось 11 заочных университетов и множество заочных факультетов в традиционных высших учебных заведениях. Примеру СССР последовали другие страны Европы, в частности, Великобритания, где появление Открытого университета в 1969 году ознаменовало собой начало «второго поколения».

С этого момента в дистанционном образовании впервые начал применяться комплексный подход к обучению с использованием всего разнообразия средств при доминирующем положении печатных материалов. В Открытом университете было разработано огромное количество высококачественных учебных пособий, специально предназначенных для дистанционного обучения. Одностороннее взаимодействие университета со студентами осуществлялось через печатный материал, дополняемый радио- и телепередачами (аудиокассеты получили распространение позже). Двухстороннее взаимодействие между наставниками и учениками осуществлялось посредством переписки, очных консультаций и краткосрочных курсов по месту жительства.

«Третье поколение» дистанционного образования базируется на активном использовании информационных и коммуникационных технологий, предлагая двухстороннюю связь в самых различных формах (текст, графика, звук, анимация) как в синхронном («в одно и то же время» — в виде видео- или аудиографических конференций, одинаково популярных в североамериканских учебных заведениях), так и в асинхронном режиме («не в одно и то же время» — с использованием электронной почты, Интернета или телеконференций). Данные технологии могут применяться в качестве допол-

нения к курсам первого и второго поколения либо использоваться самостоятельно.

Достоинства и недостатки дистанционного образования целесообразно обсуждать при сопоставлении его с другими видами организации образования (В.П. Зинченко):

- стационар (очное образование);
- вечернее образование;
- заочное образование;
- дистанционное образование;
- экстернат (самообразование);
- непрерывное образование

Главным в вузовском обучении должна быть самостоятельная работа (самообразование). Известно, что научить нельзя, можно только научиться. Нужно научиться рассматривать и анализировать свое знание изнутри, а не только снаружи. В себе нужно оценивать не просто наличие интереса и желания учиться, а готовность и способность приложить усилия к тому, чтобы научиться учиться. По мере вхождения в мир образования силы будут прибавляться за счет формирования внутренней мотивации: понять ту или иную проблему, овладеть тем или иным предметом, найти решение и т. п., но начальный этап обучения в вузе играет особую роль в дистанционном образовании.

На самообразование должны опираться все виды образования. В приведенной условной классификации, каждый следующий вид, стоящий после очного образования, характеризуется уменьшением внешней регламентации учебной деятельности и, соответственно, увеличением роли внутренней дисциплины и ответственности. Во всех случаях необходима психолого-педагогическая пропедевтика, назначение которой состоит в усвоении основ (принципов, навыков, правил игры) учебной деятельности. При очном обучении в нее встраивают, хотя и стихийно, но быстрее, чем при других видах обучения. Средняя школа формирует у своих питомцев учебную деятельность явно недостаточно. «Доводка» происходит (если происходит?) в вузе.

О важности самостоятельной работы в познании окружающей нас действительности писал известный немецкий педагог Ф.А.В. Дистервег (1760—1866): «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение: Поэтому самодеятельность — средство и одновременно результат образования».

Развитие самостоятельности студентов требует постоянного совершенствования методов и подходов к организации обучения. В этой связи использование в процессе обучения различных педагогических инноваций не только оптимизирует весь учебный процесс, но и положительно влияет на развитие самостоятельности обучающихся.

Современные и уже хорошо себя зарекомендовавшие педагогические подходы и теории организации самостоятельной работы студента постепенно внедряются в процесс обучения. Однако этот процесс протекает очень медленно и сопряжен с множеством трудностей.

Студенты и преподаватели привыкли работать по традиционной системе обучения и неохотно идут на введение новых форм и технологий обучения. В реальном опыте организации самостоятельной работы в высшем учебном заведении не наблюдается достаточного качества обучения. Преподаватель дает знания в готовом виде, аудиторная самостоятельная работа носит на занятиях репродуктивный характер, традиционные формы ее организации — задания, упражнения, работа с учебником, конспектирование, не требуют от студента высокого умственного и творческого напряжения.

В этой связи, образовательные технологии организации самостоятельной аудиторной работы, которые предполагают, прежде всего, активное участие студента в процессе обучения, равноправные субъект-субъектные отношения между студентом и преподавателем, использование в процессе обучения новых информационных образовательных технологий, различных режимов общения и форм контроля приобретают большое значение.

Одной из задач современного вуза является повышение многообразия видов и форм организации учебной деятельности студентов. Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебной деятельности, позволяют существенно увеличить образовательные возможности студентов, осуществить выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве.

Особенность учебной деятельности состоит в том, что «ее результатом является изменение самого учащегося» [16], учебная же деятельность в дистантном режиме служит развитию у студентов специфических умений, необходимых ему для решения поставленных учебных задач с помощью средств телекоммуникаций и ресурсов сети Интернет.

Учебная деятельность студентов в дистанционном обучении может быть представлена моделью, состоящей из нескольких компо-

нентов — видов деятельности, отражающих специфические цели и задачи дистанционного обучения:

- познавательно-продуктивная деятельность — создание студентами творческого продукта в определенной предметной области с помощью компьютерных средств;

- коммуникативная деятельность — взаимодействие субъектов дистанционного обучения;

- методолого-содержательная деятельность — управление студентом содержанием и методами учебного процесса в дистантном режиме;

- психолого-воспитательная деятельность — развитие имеющихся и приобретение специфических для дистанционного обучения личностных качеств;

- техническая деятельность — овладение необходимыми умениями работы с компьютерными программами и ресурсами сети Интернет и др.

В дистанционной учебной деятельности происходит расширение числа субъектов дистанционного обучения, изменение и перераспределение их функций, отличающихся от аналогичных функций в очном обучении. Формы дистанционного обучения — проекты, курсы, олимпиады, электронные конференции и форумы осуществляются на основе применения телекоммуникационных технологий.

В связи с этими специфическими особенностями учебной деятельности в дистантном режиме, необходимо проводить комплексные исследования по разработке и реализации образовательных технологий, методов и способов осуществления учебной деятельности, которые отличаются от очных аналогов благодаря интеграции информационных и педагогических технологий.

Для усиления образовательной роли личности учащегося на всех методологических уровнях учебного процесса включается система создания или выбора учеником: его образовательных смыслов и целей, учебного содержания, доминантных направлений занятий, форм и темпов обучения в различных образовательных областях и др. Сопровождающую роль в образовании ученика выполняет очный или дистантный тьютор — педагог особого типа, способный выстраивать образовательную среду, соответствующую изменяющейся сущности учащегося.

Эффективность дистанционного обучения определяется заложенным в него педагогическим смыслом, среди толкований которого следует выделить два существенно разных подхода.

Первый, довольно распространенный сегодня, подразумевает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и учеником (группой учеников). Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Затем результаты самостоятельной работы высылаются педагогу, который оценивает качество и уровень усвоения материала. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит синхронно в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учеников и педагога «виртуальные доски» с графикой и т. п.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования — основные черты дистанционного обучения этого типа, а его цель — творческое самовыражение удаленного ученика.

В целом, анализ возможностей осуществления дистанционного обучения через Интернет позволяет выделить следующие его преимущества (К.Г. Кречетников):

- гибкость; возможность заниматься в удобное для себя время (даже ночью), в удобном месте и темпе; нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины;
- модульность и вариативность; возможность из набора независимых учебных курсов (модулей) формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;
- параллельность; т. е. обучение без отрыва от производства; возможность постоянного повышения своего образовательного уровня, перехода к непрерывному образованию в течение всей жизни;
- охват; одновременное обращение большого количества обучающихся ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т. д.); общение через сети связи друг с другом и с преподавателями; возможность охвата всемирной аудитории;

- экономичность; эффективное использование учебных площадей, технических и транспортных средств, концентрированное, унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней, снижающие затраты на подготовку специалистов; по средним подсчётам дистанционное обучение на 50—60 % дешевле очного обучения;

- технологичность; использование в образовательном процессе новейших достижений педагогической и научно-технической мысли, современных информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство; отсутствие проблем с совместимостью компьютерного оборудования и операционных систем;

- социальное равноправие; равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого; относительная анонимность компьютерного общения позволяет высказываться людям, которые теряются в ситуациях непосредственного общения, и приводит к тому, что вклад учащегося определяется только по его достижениям, без всякого влияния «внешних культурных признаков»;

- легкость обновления содержания и возможности архивации старого материала; любой учебный материал остается у студента фиксированным в виде компьютерных лекций и может быть в любой момент востребован;

- стимулирование самостоятельности в обучении, умения критически мыслить, учебной мотивации, самодисциплины и ответственности, настойчивости в достижении цели; благодаря применению дистанционной технологии, у обучаемых развиваются и укрепляются такие качества, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, значительно повышается и уровень их интеллекта;

- интернациональность; экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

Как у любого средства дистанционного обучения, у Интернет есть и свои недостатки:

- ограниченные технические возможности и медленные модемы приводят к задержкам в передаче звука, видео и графики, хотя соответствующие технологии постоянно улучшаются;

- дефицит доверия к электронным средствам общения и обучения; слушатели хотят видеть преподавателя и общаться с ним «в живую»;

- учащиеся превращаются в пассивных потребителей чрезмерно структурированных порций знания; хотя Интернет может осуще-

ствлять активное обучение, некоторые настаивают на том, что он, как и телевидение, использует пассивные формы обучения;

- успешность обучения частично зависит от технических навыков в управлении компьютером, перемещении в Интернет и от способностей справляться с техническими трудностями;

- существует целый ряд практических навыков, которые можно получить только при выполнении реальных (а не виртуальных) практических и лабораторных работ;

- в некоторых случаях в сельских областях все еще затруднен доступ к Интернет, это справедливо и для некоторых категорий инвалидов;

- социальная изолированность; недостаток невербальных взаимодействий может препятствовать общению; коммуникационные технологии приводят к изоляции обучаемых, ослабляют контроль со стороны преподавателя;

- отчисляемость студентов дистанционного обучения выше, чем студентов традиционных курсов; например, в различных американских колледжах процент отчисленных колеблется от 20 % до 50 %; по оценкам некоторых администраторов, доля полностью завершивших обучение среди студентов традиционных курсов на 10—20 % выше, чем среди студентов дистанционного обучения;

- снижается разнообразие форм учебного процесса и плюрализм мнений;

- наличие языкового барьера для студентов международных систем дистанционного образования;

- создание дистанционных курсов, позволяющих достичь той же эффективности, что и традиционное обучение, дорого и занимает достаточно много времени;

- методические требования, предъявляемые к учебно-практическим пособиям, ограничивают возможности авторов наиболее полно представить изучаемый материал, который в отсутствие преподавателя полностью берет на себя функции управления образовательным процессом.

Образование побуждается не только мотивами учения, приобретения знаний, но и мотивами общения. При заочном или/и дистанционном образовании учащийся лишается образовательного пространства, в которое входят сверстники, «одноклассники», то есть лишается социального контекста, в котором лучше и быстрее обнаруживаются свои успехи и неудачи. Отчуждение от личности педагога не проходит бесследно. Учащийся лишается «роскоши человеческого общения» с педагогом, лишается образца, которому он может

уподобляться или подражать. Образование, учебная деятельность, как и любая другая, включает в свой состав не только когнитивные, оперативно-технические аспекты, но и живую коммуникацию, порождающую эмоции, чувства, переживания, аффекты, способствующую личностному и профессиональному росту.

Для многих студентов награда в обучении — не отметка, а физическое присутствие преподавателя и других студентов. Классная комната — интенсивное социальное общество, и значительная часть этого общества критична для многих студентов. Без этого стимула они просто не хотят учиться. Сидение дома перед компьютерным экраном не идет ни в какое сравнение с классной комнатой. Поэтому такие студенты, чувствуя себя на необитаемом острове в киберпространстве, скоро выбывают из учебного процесса.

В случае дистанционного образования необходима система компенсационных мер, задача осмысления, выработки и реализации которых является предметом проводимого исследования по становлению учебной компетентности в процессе адаптации к вузу.

Таким образом, дистанционное образование — это то новое явление в нашей системе образования, которое должно создать максимально эффективные условия для повышения качества профессионального образования.

Но при этом, следуя закону прерывности и непрерывности развития культуры, оно не должно заменять полностью традиционное или стать его конкурентом. Наиболее удачный вариант — это гармоничное сочетание возможностей дистанционного образования с четкой и проверенной веками традиционной системой образования.

Литература

1. *Байденко В.И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. № 2. 2004.
2. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Педагогика. № 10. 2003.
3. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.
4. *Зеер Э.Ф.* Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2(14).
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., Вестник образования. № 6. 2002.
7. *Кречетников К.Г.* Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения. М. 2001.

8. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития. М. 1998.
9. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. 2002. (англ. 1984).
10. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М. 2001.
11. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
12. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. 2003.
13. *Федоров В.А.* Управление качеством профессионального образования: концептуальные основы // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Отв. ред. Г.Д. Бухарова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2004. С. 351—374.
14. *Шишов С.Е., Агапов И.Г.* Компетентностный подход к образованию как необходимость // Лучшие страницы педагогической прессы, № 3. 2002.
15. *Тихонов А.Н., Иванников А.Д.* Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование. 1994, № 4.
16. Российская педагогическая энциклопедия. Т 2. М., 1999. 478 с.

Парфенова А.С., Стариков С.А.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе дистанционного обучения предусматривается обеспечение индивидуальной зоны творческого развития студента, которая позволяет ему на каждом этапе создавать образовательную продукцию, опираясь на свои индивидуальные качества и способности.

Под индивидуальной образовательной траекторией следует понимать результат реализации личностного потенциала студента в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. Организация личностно ориентированного образования обеспечивает следующие права и возможности студентов:

- право на выбор или выявление индивидуального смысла и целей в изучаемой дисциплине, теме, учебном занятии;
- право на персональное понимание фундаментальных категорий и понятий;
- право на составление индивидуальных образовательных программ по изучаемым дисциплинам;